

A EDUCAÇÃO E O EDUCADOR NA SOCIEDADE CAPITALISTA

Paulo Magalhães da Costa Coelho
Pontifícia Universidade Católica de Campinas

I – A COLOCAÇÃO DO PROBLEMA

O educador na sua prática cotidiana defronta-se com uma série de problemas e contradições cuja necessidade de resolução e superação são ao mesmo tempo dramáticas e vitais. O ato educativo, as tarefas que vinculam educadores e educandos, e toda gama de conseqüências que delas se seguem, são problemas complexos que exigem do educador um repensar radical dessas tarefas, e que inquietando-o, devem colocá-lo numa postura filosófica, primeiro momento para a possível e verdadeira superação desses problemas.

Parece não ser objeto de polêmica a constatação de que no atual estágio da civilização humana a educação, tanto institucional como informal, assumem papel de grande relevância. Aliada a essa constatação outro ponto parece conseguir quase uma surpreendente unanimidade: A educação visa (ou deve visar) centralmente o Homem.

É mesmo o caso de se perguntar qual o sentido da educação (e de todas as outras coisas) se não estiver voltada para a promoção e a felicidade do Homem ?

Pelo menos em tese parecem estar todos de acordo. Mas se procurarmos um maior aprofundamento dessa questão, ou se procuramos tornar realidade aquilo que se afirma no discurso, veremos que essa unanimidade formal começa a ruir-se, na medida em que a problematizamos.

Assim, se como vimos, todos (ou quase todos) estão de acordo que a educação deve visar o Homem, cumpre indagar:

QUE É O HOMEM ?

O seu conceito deve ser buscado na órbita de sua individualidade ? Esta traria o núcleo conceitual do Homem, ou este não se esgota na camisa-de-força dessa individualidade, que é apenas um de seus componentes ?

O ser humano é processo, o conjunto de suas relações ativas com a natureza e com os outros homens ? A natureza humana é um dado abstrato ou histórico (conjunto das relações sociais) ?

De nossa parte entendemos que os que buscam nos limites de uma individualidade a essência da natureza humana, ignoram (ou fingem ignorar) que a própria individualidade é um produto social, isto é, determinada pelas relações sociais, sobretudo, pelas relações de produção.

A este respeito escreve Marx em suas "TESES SOBRE FEUER-BACH": "A essência humana não é algo abstrato e imanente a cada indivíduo. É, em sua realidade, o conjunto das relações sociais."

O que Marx quer dizer é que não existe a essência do Homem como atributo comum dos indivíduos, por que o indivíduo isolado não existe e ela só pode ser descoberta e desvelada no conjunto das relações sociais.

Portanto, o núcleo conceitual da essência humana não está presente e não pode ser construído com base nos caracteres comuns a todos os indivíduos, mas sim com base nas relações do Homem com a natureza, isto é, no trabalho produtivo, mas também produção que não se dá isoladamente, mas no contexto de relações do Homem com outros homens, portanto, de relações sociais concretas e históricas.

Dependendo das respostas (ruída a unanimidade formal) poderíamos partir para uma série infinita de outras indagações. Mas se entendermos que a educação deva visar o Homem, e que este é um processo em contínua realização, um ser situado que se realiza historicamente, e só tem sentido falar numa natureza humana socializando-a, isto é, vinculando-a ao meio social e histórico no qual se encontrou e se formou, pelo menos outra indagação surgirá necessariamente:

O reconhecer-se as determinações do meio histórico-social sobre a natureza e as atividades humanas implica uma perspectiva mecânica e determinista que, transformando o Homem num ser passivo, negue a ele qualquer possibilidade de reação e transformação ?

Entendemos que, embora a natureza humana, traga profundamente gravadas as marcas sociais e históricas, o Homem não é um ser totalmente determinado, pelo contrário, é capaz de agir, de operar sobre o meio natural e cultural, no sentido de transformá-lo, superando assim os limites desses condicionamentos. Diríamos que acreditamos na liberdade humana enquanto consciente dos seus determinismos históricos e sociais.

Ora, aceita a formulação segundo a qual a essência do homem reside em ser produtor consciente que transforma e humaniza a natureza, não no espaço vazio, mas contraindo determinadas relações sociais concretas, e de que a educação deve visar esse Homem, como entendê-la, se não a situarmos dentro do cenário histórico-social onde os homens realizam a sua essência ?

O que quero dizer é que jamais poderemos dar conta de toda a problemática educacional se não a situarmos como fenômeno superestrutural, ligada a determinada estrutura econômica, isto é, a um modo de produção determinado, onde os Homens produzem e reproduzem as condições de suas existências.

O próprio método dialético nos ensina que tudo se relaciona, e que este relacionamento se dá não apenas entre os vários fenômenos,

mas entre esses e o todo do qual fazem parte. Disso decorre necessariamente que qualquer investigação de determinado fenômeno da realidade concreta implica situá-lo dentro da totalidade onde ele se realiza, para que se possa compreendê-lo em sua plenitude.

Portanto, a educação tal como hoje nós a temos, como produto do capitalismo, a categoria que permite o seu entendimento em sua totalidade é o modo de produção capitalista.

Agora, trazendo este raciocínio para o núcleo de nossas preocupações neste momento poderíamos questionar:

Quais os verdadeiros objetivos da educação numa sociedade capitalista, particularmente num espaço que se insere na ordem periférica desse sistema? A que interesses efetivamente serve?

Qual o papel do educador como um dos elementos que impulsionam esses objetivos?

Quais as reais possibilidades da educação?

As respostas a estas indagações exigem um mergulho nas raízes da problemática educacional numa sociedade capitalista, mas não um mergulho meramente contemplativo, mas um repensar questionador, criticizador (REFLEXÃO RADICAL, RIGOROSA E DE CONJUNTO — Demerval Saviani), estreitamente vinculada a uma práxis transformadora. Um questionamento teórico, mas que se eleve ao abstrato na medida em que problematize o real.

II — EDUCAÇÃO E DOMINAÇÃO IDEOLÓGICA NA SOCIEDADE CAPITALISTA

A característica fundamental da sociedade capitalista é a sua estrutura de classes decorrentes da divisão social do trabalho, da posição que estas ocupam no processo produtivo, baseada na apropriação diferencial dos meios de produção. E é justamente essa apropriação diferencial dos meios de produção, e por via de consequência do poder político, que possibilita uma classe, a burguesia, exercer a sua dominação sobre as classes trabalhadoras, apropriando-se da mais-valia.

Os meios pelos quais a classe dominante exerce a sua dominação numa dada sociedade capitalista são múltiplos variando e combinando-se conforme as especificidades do espaço e tempo histórico. Assim ao lado de aparelhos repressivos, mantém a classe dominante mecanismos de controle ideológico.

A manutenção do poder político e dos privilégios de classe não se dá senão através da dominação política, econômica e ideológica, que pressupõe instrumentos repressivos ao lado de mecanismos de ocultação dessa dominação, no sentido da legitimação da ordem constituída.

Talvez esta questão mereça ser melhor esclarecida, e visto a gama de significações que tem assumido o termo "ideologia", convém que delimitemos o sentido que lhe damos aqui e com o qual trabalharemos durante o desenvolvimento destas reflexões:

Numa sociedade, cuja essência é a sua estrutura contraditória, caracterizada pelo antagonismo das classes sociais que a constituem, uma das condições de manutenção do domínio da classe que detém o poder é a permanente difusão de uma ideologia, vale dizer, de todo um pensamento teórico, sistematizado, capaz de distorcer os dados da realidade histórico-social, e ao mesmo tempo legitimar o projeto político de dominação de classe. Tomamos a palavra ideologia "Como uma superestrutura ligada à distorção, à intenção de enganar, à dissimulação do real, agindo sobre os indivíduos de uma sociedade à maneira de coerção. Nesse sentido, podemos chamar de ideológico todo pensamento, todo discurso, que interpretando o mundo, o representa de maneira falsa, distorcida, cujos componentes essenciais ocultam suas raízes, suas origens econômicas, política e sociais"¹.

De todo raciocínio anteriormente desenvolvido podemos concluir que nas sociedades capitalistas a neutralidade mistificada da estrutura educacional, mascara a realidade, que é a subordinação dos objetivos educacionais aos imperativos da produção e reprodução das relações sociais capitalistas, por sua vez movidas pela obtenção do máximo lucro e acumulação de capital. Na verdade pode-se afirmar de maneira categórica que, nas sociedades capitalistas a educação "não serve nem à humanidade, nem à prosperidade social; é uma educação classista manejada pela classe dominante no sentido de manter as classes trabalhadoras em obediência servil e conservar as relações de produção ou desenvolvê-las no seu interesse". (Paulo Freire)

– A PERSPECTIVA ALTHUSSERIANA:

Althusser distingue os mecanismos meramente repressivos e os mecanismos de controle ideológico do Estado, explicitando suas características essenciais:

"O que distingue os AIE do Aparelho (repressivo) do Estado, é a diferença fundamental seguinte:

O Aparelho repressivo do Estado "funciona pela violência", enquanto os AIE "funcionam pela ideologia".²

Moacir Gadotti no seu livro "Educação e Poder: Introdução à Pedagogia do Conflito", tratando da questão da ideologia, na perspectiva da dissimulação do real, assume posição nitidamente althusseriana ao observar:

“Essa ocultação não pode se exercida sem um Estado que mantém, de um lado um aparelho repressivo para toda forma de desvelamento da ideologia e, de outro, uma pluralidade de “Aparelhos ideológicos” (Althusser), menos ostensivos, mas muito mais eficazes do que serviços de ocultação.”³

Como foi dito, nas sociedades capitalistas o sistema educacional assume papel primordial na medida em que veicula e impõe aos Homens determinados valores, tidos como universais, mas que na realidade refletem os interesses e se subordinam à concepção de mundo da classe dominante. Assim nas sociedades capitalistas o AIE — educacional assume papel de grande relevo, na medida em que contribui decisivamente para difusão e inculcação da ideologia da classe dominante, outro objetivo não tem senão legitimar o seu projeto político, conformar e possibilitar a exploração das classes trabalhadoras.

Althusser soube captar, a importância desse momento superestrutural, colocando-o, inclusive, em posição determinante dentro dos aparelhos, particularmente, ideológicos, do sistema capitalista:

“O aparelho ideológico que foi colocado em posição determinante nas formações sociais capitalistas modernas, após uma violenta luta de classes política e ideológica contra o antigo Aparelho Ideológico do Estado é o Aparelho Escolar”.⁴

É, portanto, através dos aparelhos ideológicos, em particular com o aparelho escolar, que a classe dominante garante a fluência de sua ideologia, sacralizada e elevada como verdade científica.

Para Bourdieuau: “o sistema de ensino tende objetivamente a produzir pela dissimulação da verdade objetiva de seu funcionamento, a justificação ideológica da ordem que ele reproduz por seu funcionamento.”⁵

Estas notas merecem, não há dúvida, uma reflexão aprofundada. E ainda que o objetivo deste trabalho não seja a análise do pensamento Althusseriano, ou a crítica da sua visão dos aparelhos ideológicos do Estado, e sim uma melhor explicitação do fenômeno educacional, de como se realiza, e de como melhor devemos interpretá-lo, no sentido de desarticulá-lo da concepção dominante e vinculá-lo ao projeto político das classes trabalhadoras, e possibilitando maior clareza de atuação ao educador dentro dos organismos educacionais, não poderíamos deixar de apontar determinadas limitações nesse pensamento, sem ter a pretensão de criticá-lo. Limitações que nos parecem estar superadas no pensamento Gramsciano.

Para que o Estado instrumento de dominação de classe assegure a reprodução das relações de produção, bifurca-se organicamente em dois aparelhos com os objetivos distintos: O aparelho propriamente repressivo e os Aparelhos ideológicos.

É necessário esclarecer que ainda que tenham funções distintas e determinadas, o aparelho repressivo e o ideológico, não funcionam apenas pela repressão ou pela ideologia, assim o exército funciona fundamentalmente pela repressão, mas funciona também pela persuasão. Assim como os organismos escolares funcionam também pela repressão, mas sobretudo pela ideologia.

A ideologia para Althusser desempenha, a nosso ver acertadamente, papel fundamental na reprodução das relações de produção e na perpetuação do "status quo" dominante. E dentro dos AIE dá especial destaque à escola:

"A escola é um aparelho ideológico de Estado."

Segundo J. A. Guilhon de Albuquerque no seu livro "Instituição e Poder", nesse gênero de proposição althusseriana faz-se referência a uma totalidade concreta à qual se atribui uma entidade teórica.

E é justamente na que reside a grande falha teórica dessa interpretação das instituições.

Ora, não se trata apenas de explicitar que determinado aparelho de Estado que funcione fundamentalmente pela ideologia, funciona também subsidiariamente pela repressão.

As dificuldades desta postura residem justamente na justaposição de uma entidade teórica à uma totalidade concreta, o que não permite analisar de maneira correta as formas que as instituições (ou aparelhos) assumem nas situações concretas, nos diferentes espaços e tempo-históricos, bem como não dá conta das diferenças existentes entre as várias instituições que se realizam historicamente.

J. A. Guilhon de Albuquerque no seu citado livro, ao analisar esta questão exemplifica:

"O estado colonial Latino-Americano foi tanto um aparelho repressivo como qualquer instituição política. Entretanto, esse aparelho de estado colonial era a única garantia do papel econômico desempenhado pelas metrópoles ibéricas, ao passo que a direção econômica do processo de exploração colonial pertencia, de fato, às potências industriais de então: a Inglaterra e os Países Baixos. Não se deveria admitir que, além dos efeitos repressivos e ideológicos, forçoso é reconhecer no funcionamento do Estado, efeitos diretamente econômicos?"

"Desde que certos setores da prática científica em Universidade produziram conhecimentos que têm valor no mercado de bens econômicos, e desde que se tornou possível estabelecer preços de produção e uma demanda para esses conhecimentos, não há dúvidas de que amplos setores da Universidade passaram a ser organizados como aparelhos de produção. Mais do que isto, certos setores da Universidade passaram a se organizar

como empresas e, como tal, a participar do mercado. Essa transformação de amplos setores da Universidade e, em certa medida, da Universidade inteira, é sem dúvida, a transformação mais importante pela qual a Universidade está passando no decorrer deste século. Pode-se ainda duvidar de que é, esta, a mutação que ocorre na Universidade de nossos dias? Se é assim, é necessário admitir que vários setores de tal Universidade não são um aparelho ideológico, ou então, que importantes setores da Universidade não são instituições de ensino, ou então, que amplos setores de um aparelho ideológico não funcionam nem com persuasão nem com repressão, mas de maneira predominantemente, com a produção”.

“Houve um tempo em que os problemas ideológicos abalaram essa instituição já então completamente mergulhada na produção econômica, de tal sorte que um movimento repressivo se instaurou nessas Universidades. Esse desencadeamento da repressão não poupou as competências mais produtivas do ponto de vista econômico. O que seria preciso dizer do macarthismo?”⁶

A grande falha teórica de Althusser na distinção entre os aparelhos repressivos e ideológicos no seio do Estado, consiste em ver este momento como orgânico, e não como método, como o faz Gramsci em relação à sociedade civil e sociedade política.

Os aparelhos de Estado estão organicamente separados, cada um dando conta de suas funções (ainda que contenham um mínimo das funções do outro) sem a preocupação a uma referenciabilidade histórica.

Não se questiona, aqui, o fato de uma instituição escolar ser interpretada como organismo ideológico, mas também é verdade que em determinados momentos históricos possa ser interpretado como organismo de repressão ou produção.

E se assim é, não nos parece legítimo caracterizar abstrata ou teoricamente a escola como aparelho ideológico, e amoldar as situações concretas às formas teóricas, às camisas-de-força “a priori” definidas.

O interpretar-se as instituições como organismos ideológicos, repressivos, ou de produção, implica sempre uma referenciabilidade concreta, de onde extrairemos nossa interpretação, e que é, em última análise, o seu critério de verdade.

– A PERSPECTIVA GRAMSCIANA

A abordagem da problemática educacional em Gramsci, bem como do papel e função das instituições escolares no seio de uma organização social concreta, deve ser precedida necessariamente de um alinhavar de conceitos e categorias, que representam em alguns aspectos uma evo-

lução dos conceitos retomados dos clássicos, e em outros uma contribuição original do maior teórico marxista europeu, no sentido da adequação desta teoria às sociedades ocidentais que apresentam um grande desenvolvimento industrial, e onde o capitalismo se apresenta sob forma diversa das sociedades ditas orientais, com toda uma complexa rede de organismos de sociedade política e sociedade civil.

É preciso entender o pensamento de Gramsci na sua luta pelo desenvolvimento do Marxismo-Leninismo e na luta contra o economicismo vulgar, que reduzindo o materialismo dialético a um método mecanicista, leva a posturas equivocadas, incapazes de uma verdadeira análise da realidade na qual se atua, e, por via de reflexo, a uma incapacidade na formulação da política adequada e conseqüente, no sentido das transformações sociais revolucionárias.

– ESTRUTURA – SUPERESTRUTURA – BLOCO HISTÓRICO

É nessa luta teórica e política que Gramsci recupera a relação orgânica entre estrutura — superestrutura no seio do Bloco Histórico, e reproblemaliza a questão do Estado e de sua função de hegemonia.

Para Gramsci a sociedade concreta se apresenta como totalidade e, como num “Bloco Histórico”, dentro do qual, embora, se possa distinguir diversos níveis, não é lícito operar numa distinção orgânica entre eles. Pelo contrário, a análise do “Bloco Histórico” deve ser feita também em totalidade, dando-se conta de que os vários momentos desta realidade complexa acham-se organicamente vinculados:

“A infra-estrutura e a superestrutura formam um “bloco histórico”, ou seja, o conjunto complexo, contraditório e discordante da superestrutura é o reflexo do conjunto de relações sociais de produção”⁷

Dentro do “Bloco Histórico” infra e superestruturas como momentos distintos, mantém ele um vínculo estreito, de tal forma que uma não pode ser concebida sem a outra:

“As forças materiais são o conteúdo e as ideologias a forma; a distinção entre forma e conteúdo aqui é puramente dialética, pois as forças materiais não poderiam ser concebidas historicamente sem forma e as ideologias seriam puras fantasias individuais sem as forças materiais”⁸.

Aliás, a relação entre estrutura e superestrutura é um problema vital para Gramsci e para o desenvolvimento do materialismo histórico.

No estudo da estrutura haveria sempre que distinguir-se os movimentos mais de tendência (permanentes) dos movimentos mais transitórios (conjunturais). A não percepção desses momentos na realidade histórica, bem como a não percepção de sua relação íntima, leva ao economicismo supervalorizando-se as causas mecânicas, ou ao contrário, ao excesso de ideologismo, ou seja, a supervalorização das causas subjetivas.

A interpretação de Gramsci sobre a relação entre o momento estrutural e superestrutural é dialética, e, nesse sentido se coloca num nível qualitativamente distinto da interpretação ortodoxa, que privilegia o momento infra-estrutural, bem como da interpretação que é defendida por N. Bobbio, que identifica o elemento superestrutural como elemento motor do bloco histórico.

Segundo N. Bobbio, a relação entre infra e superestrutura não é analisada por Gramsci como relação mecânica. O desenvolvimento da história depende da consciência que determinado grupo social tem da sua possibilidade de ação que são permitidas por determinadas condições objetivas; este grupo tomando consciência das condições materiais de sua ação, tem condição de impulsioná-la no sentido das transformações sociais. "O momento ético-político domina o momento econômico através do reconhecimento de que o sujeito ativo da história faz da objetividade, reconhecimento que permite transformar as condições materiais em instrumento de ação e assim atingir o objetivo desejado."⁹

A interpretação ortodoxa ou clássica reafirma que são as relações sociais de produção, portanto, a infra-estrutura o momento determinante e ativo do progresso histórico. O que evidentemente não implica se analise esta relação de maneira mecânica, na medida em que o próprio Marx ressalta o caráter determinante em última instância do momento infra-estrutural.

Entendemos que ambas as interpretações ainda que advogando o legado de Marx e Gramsci, são limitadas e não dão conta, em absoluto, da dimensão teórica em que Gramsci aborda o problema.

Hugues Portelli ao analisar a interpretação dialética que Gramsci dá a relação entre estrutura e superestrutura, observa com propriedade:

"Ora, Gramsci não analisa essa relação no seio do Bloco histórico como relação entre dois elementos de importância desigual, e nisso difere de Marx: a superestrutura é ético-política tem um papel de importância igual ao de sua base econômica e não primordial, como afirma N. Bobbio, senão seria subestimar os limites orgânicos fixados para a ação da superestrutura. Enfim, a relação entre esses dois momentos do bloco histórico é uma relação dialética entre dois momentos igualmente determinantes"¹⁰

– A SUPERESTRUTURA DO BLOCO HISTÓRICO SOCIEDADE CIVIL – SOCIEDADE POLÍTICA

Ao fazer a análise da superestrutura do Bloco histórico, Gramsci distingue dois momentos dessa complexa rede:

"Podemos distinguir dois grandes níveis na superestrutura, o que pode ser designado como sociedade civil, isto é, o conjunto de organismos

habitualmente chamados internos e privados, e o da sociedade política ou Estado, correspondendo respectivamente à função de hegemonia que o grupo dirigente exerce sobre o conjunto do corpo social e à da dominação direta ou comando, que se expressa através do Estado ou do poder jurídico.”¹¹

Assim Gramsci, embora reconheça que no interior do Estado, o momento da força e do consenso estejam dialeticamente unidos, distingue um nível superestrutural, a hegemonia através da qual a classe dominante exerce a sua direção e mantém sua liderança ideológica sobre o conjunto social.

A sociedade civil é concebida como complexa rede de organismos privados que exercem as funções de hegemonia, ou seja, de direção do Bloco histórico, determinando uma unidade e o consenso em torno do projeto político de classe dominante.

Ao lado da sociedade civil, como momento direção, Gramsci localiza a sociedade política, ou o Estado (entendido no seu sentido do estrito), que corresponde à função de dominação. A sociedade política é composta pelos aparelhos coercitivos de dominação direta ou comando que se expressam no Estado ou no governo jurídico.

São organismos que tutelam a sociedade civil, no sentido que asseguram pela violência explícita ou legal a dominação, nos momentos de crise do Bloco histórico, ou ainda, quando as classes dominantes não logram o consenso espontâneo das demais classes sociais. Portanto, a verdadeira dominação dá-se através da hegemonia protegida pela coerção.

Partindo dessas distinções Gramsci reúne ambos os momentos, ampliando o conceito de Estado. O Estado não se reduz apenas ao aparato coercitivo, mas se entende todo o conjunto de redes e relações de hegemonia. O Estado não é apenas sociedade política, mas também a sociedade civil, em constante unidade dialética. Não exerce apenas uma função de coerção, mas trabalha também pela formação de uma unidade intelectual e moral, no sentido da direção do bloco histórico:

“Pode-se dizer que o Estado é a sociedade política mais a sociedade civil: uma hegemonia protegida pela coerção.”¹²

Na verdade Gramsci, e aqui também se diferencia de Althusser, não distingue organicamente, e sim metodologicamente — sociedade civil e sociedade política — que na realidade concreta se interpenetram e se confundem.

Se não existe uma separação orgânica, mas tão-somente metodológica entre esses dois momentos do Estado, é de supor que tanto um quanto outro colaboram estreitamente, e que a classe dominante combina-os a ambos no exercício de hegemonia e manutenção do “status quo”.

Assim, teoricamente cabe às organizações privadas, ou aos aparelhos de hegemonia dirigir pelo consenso ao bloco histórico, e à sociedade política a organização do aparelho coercitivo que **tutela** este processo, estando pronto para entrar em ação assim que falhe o consenso espontâneo. Contudo, a realidade histórica nos demonstra a limitação desta distinção, que por isso mesmo, só é de ordem metodológica.

Em determinados momentos históricos podemos ter o Estado em seu sentido estrito, dedicando-se apenas à dominação política e à coerção.

E na função de direção do bloco histórico, forjando a hegemonia da classe dominante, obtendo o consenso dos demais grupos sociais, as entidades ditas privadas, onde se destacam sem dúvida, a Igreja e a Escola.

É de notar, contudo, que em determinados períodos históricos podemos assistir a uma estatização da sociedade civil, fenômeno que se apresenta com a decadência dos órgãos clássicos da sociedade civil em proveito de uma hipertrofia dos organismos de sociedade política, que implicam um controle direto do Estado às instituições.

Segundo Hugues Portelli:

“Essa estatização revela-se, igualmente, na absorção progressiva da cultura e da educação, até então confiada a organismos privados — entre os quais a Igreja — em proveito de “serviços públicos intelectuais.”¹³

O caso mais característico é o da educação, por diversas razões que Gramsci destaca:

— necessidade de um controle do Estado a fim de incrementar o nível técnico-cultural da população e responder, assim, às exigências do desenvolvimento das forças produtivas;

— conflito entre os interesses tradicionais (particularmente a Igreja), vestígios do antigo bloco histórico, e os interesses da classe dominante;

— necessidade de unificar a ideologia defendida pelas organizações da sociedade civil.”¹⁴

Da mesma forma pode ocorrer o inverso, ou seja, diante do enfraquecimento da sociedade política, podem surgir da sociedade civil novas forças de coerção da classe dominante, tal é o caso do Fascismo.

E esta estreita colaboração, bem como o caráter ambivalente de determinados organismos da sociedade civil e política, que assumem um caráter ou outro, dependendo do contexto histórico então inseridos, que representam uma superação em relação a abordagem Althusseriana.

– A QUESTÃO DOS INTELECTUAIS

A ampliação do conceito de Estado, e o desenvolvimento da noção da hegemonia, seus aparelhos (entre eles a escola) e suas relações na sociedade, implicam um repensar na questão dos intelectuais.

Antes de mais nada, cabe lembrar a frase de Gramsci segundo a qual:

“Todos os homens são intelectuais, poder-se-ia dizer então, mas nem todos os homens desempenham na sociedade a função de intelectuais.”¹⁵

Gramsci delimita o conceito de trabalhador intelectual não por um critério interno que o opõe ao trabalhador manual, observando que todo trabalho manual exige um mínimo de conhecimentos técnicos, de atividade intelectual, e todo trabalho intelectual exige um mínimo de atividades manuais. Mas o que há de irreduzível às demais categorias, que nos permite diferenciar o intelectual, e particularmente o educador como intelectual ?

O critério diferenciador é, justamente, a função que este ocupa no conjunto das relações sociais. Assim, Gramsci delimita o conceito de intelectual pelo lugar e função que este ocupa no seio da estrutura social.

Segundo Marco Antônio Villela Pamplona:

“O mesmo referencial do nexos com as relações sociais historicamente determinadas, estará presente quando Gramsci trata da questão dos intelectuais. Observamos uma ampliação do conceito de intelectual, onde este passa a ser definido pela sua função de organizador da sociedade em todas as esferas da vida social.”¹⁶

– Qual então a tarefa do intelectual ?

Ele é o organizador da economia da classe a que está ligado, é o organizador da coerção (sociedade política) e o veiculador da hegemonia (sociedade civil) de determinada classe sobre as outras, é quem vai possibilitar a tomada de consciência de uma concepção de mundo homogênea e autônoma em face de outras concepções.

– A homogeneização se dará em dois níveis: o do saber e o da difusão. O saber supõe o entendimento da função da classe e a difusão implica que este saber deve ser divulgado para a classe no sentido do alcance de uma verdadeira consciência de Classe.

Por outro lado, Gramsci ao afirmar que o intelectual tem por função homogeneizar a concepção de mundo da classe a que organicamente está ligado, ou seja, que tem por função conseguir a correspondência

entre essa concepção e a função objetiva dessa classe numa situação histórica determinada, nega a possibilidade de autonomia aos intelectuais:

“Os intelectuais enquanto tal, não formam uma classe independente e sim cada grupo social tem sua própria camada de intelectuais ou busca criar uma.”¹⁷

O intelectual orgânico é aquele que difunde os interesses de uma determinada classe social, é o organizador das diretrizes que essa classe imprime ou imprimirá à sociedade.

Segundo Niuvenius J. Paoli in “Ideologia e Hegemonia: As condições de Produção da Educação”:

“Agente dos aparelhos de hegemonia, o intelectual está, nesta qualidade integrado à idéia de expansão de uma classe, expansão esta que depende de um “consenso espontâneo” dado pelas grandes massas da população à orientação impressa pelo grupo fundamental, dominante à vida social, consenso que nasce historicamente do prestígio (e, portanto, da confiança) que o grupo dominante obtém, por causa da posição e de sua função no mundo da produção”¹⁸

Segundo Hugues Portelli:

“Porém, uma classe fundamental não se limita a esse nível: se essa classe aspira à direção da sociedade, a principal função de seus intelectuais será o exercício da hegemonia e da dominação: “Os intelectuais são os “emissários” do grupo dominante para o exercício das funções subalternas da hegemonia social e do governo político”.

“É nesse sentido que Gramsci os qualifica como “funcionários das superestruturas”. Os intelectuais são as células vivas da sociedade civil e da sociedade política: são eles que elaboram a ideologia da classe dominante, dando-lhe assim consciência de seu papel, e a transformam em “concepção de mundo” que impregna todo o corpo social.”¹⁹

Em oposição ao intelectual orgânico, engajado na organização e direção de classe, encontramos o intelectual tradicional. Este é o que foi orgânico no modo de produção anterior ou aquele que está ligado a uma classe em vias de ser superada. Os intelectuais tradicionais são, também, aqueles que as supõem independentes das classes sociais. Essa posição, contudo, não consegue esconder o seu caráter e posição de classe.

É no interior da superestrutura que os intelectuais exercem suas funções. É, nesse sentido, que se diz serem os agentes da hegemonia, os funcionários da superestrutura.

É justamente no seio das instituições escolares que os educadores exercem suas funções.

O educador exerce uma atividade de mediação, uma atividade intelectual nos aparelhos superestruturais, o que faz dele um “tecido in-

tregador" ("cimento"), que na sociedade burguesa une infra-estrutura e superestrutura, e no seio desta entre sociedade civil e sociedade política, assegurando unidade ao bloco histórico através do exercício da hegemonia.

Aceito o raciocínio até aqui desenvolvido: é lícito admitir-se que o educador exerça uma função neutra ? É ainda dado ao educador acreditar que age por si próprio, crendo servir apenas ao saber ?

A liberdade e a neutralidade do educador que imagina servir única e exclusivamente ao saber, pairando acima das contradições mundanas é uma ilusão.

Assim, imaginando servir ao saber, o educador serve à classe a que está organicamente vinculado, mesmo que se coloque numa perspectiva "tradicional".

Contudo, essa questão não deve ser colocada em termos meramente formais, e sim dialéticos.

O lugar e a função das classes sociais delimita o quadro em que se exerce a atividade dos intelectuais, mas estes, por sua parte, têm condições de atuar sobre a situação, chegando mesmo a transformá-la. Não há que se falar aqui, num determinismo puro. A função da classe social está em relação dialética com a liberdade dos intelectuais, aquela limita esta, mas não a destrói totalmente.

— A IMPORTÂNCIA DA TEORIA GRAMSCIANA PARA A ANÁLISE DA REALIDADE BRASILEIRA

Ao ressaltar a importância da contribuição teórica de Gramsci para a análise da realidade das sociedades ocidentais, e para formulação de uma política conseqüente para o movimento popular no avanço para as conquistas e transformações revolucionárias destes países, entre eles o Brasil, não é mera justaposição destas formulações à realidade com a qual se está trabalhando.

Mas é também, inegável que a teoria da superestrutura e do papel que esta joga no seio do Bloco histórico, o papel dos intelectuais nesta rede de organismos de hegemonia e coerção, como "tecido integrador", dos momentos desse Bloco histórico, representam um avanço na teoria marxista e aponta uma resposta segura para questão do fracasso das resoluções no ocidente, ao mesmo tempo que indica uma nova e segura estratégia adequada às sociedades onde existe um nível pelo menos razoável de socialização e democratização política.

O forjar e conquistar uma hegemonia proletária que determina que a classe operária antes de ser dominante, seja dirigente, isto é, seja a direção intelectual e moral do Bloco histórico, é a tarefa prioritária da qual se devem ocupar os revolucionários:

“Nas formações sociais onde não se desenvolveu uma sociedade civil forte e articulada, onde a esfera da ideologia se manteve umbilicalmente ligada aos aparelhos burocráticos da “sociedade política”, a luta de classes se trava predominantemente em torno da conquista e da manutenção do Estado em sentido estrito; é o que ocorre nas sociedades que Gramsci chama de “orientais”. No caso inverso, nas sociedades “ocidentais”, as batalhas devem ser travadas inicialmente no âmbito da sociedade civil, visando à direção político-ideológica e à conquista do consenso dos setores majoritários da população. No primeiro caso, a estratégia se orienta para a “guerra de movimento”, para o choque frontal de onde resultará a conquista do Estado; no segundo caso, o centro da luta está na “guerra de posições”, na conquista paulatina de espaços no seio e através da sociedade civil.”²⁰

Ora, é evidente que o Brasil não é um país que se insere na ordem das sociedades ocidentais clássicas européias, e se Gramsci é considerado o “teórico da revolução no Ocidente”, não correríamos o risco de uma nefasta justaposição de conceitos, que implicariam a formulação de uma política equivocada das classes trabalhadoras?

Muito justo nos parece esta constatação, contudo, entendemos que esta questão merece melhor reflexão.

Assim, não podemos inserir o Brasil entre as sociedades ocidentais “clássicas”, e, se o fizermos estaremos cometendo uma distorção, também nos parece justo sublinhar que não consideramos o Brasil uma sociedade “atrasada”, como a tradição acadêmica já assegurou.

Nossa sociedade foi agitada por transformações sociais e econômicas profundas, nas últimas décadas, sobretudo, nos dois últimos decênios. Considerar o Brasil apenas como sociedade agrária, com um capitalismo que se desenvolve debilmente nos parece um equívoco ainda mais profundo.

Temos hoje, sobretudo, nas grandes concentrações industriais e urbanas, uma moderna e vigorosa classe operária, que forja nas lutas cotidianas o amanhã. Não é desprezível o papel que jogam as camadas médias urbanas, as massas de assalariados do campo, onde o capitalismo penetra de maneira rápida, alterando as relações de produção, bem como as relações sociais, os hábitos, e velhos costumes.

O que nos leva a crer sermos uma sociedade em transição, que apresenta aspectos de uma sociedade "atrasada", mas sem dúvida apresenta inúmeros aspectos de uma sociedade industrial, onde o capitalismo atingiu um nível de complexidade e desenvolvimento só comparável às sociedades ocidentais. É de frisar sobretudo o peso que determinadas instituições (Igreja, Sindicatos, Partidos Políticos, Universidades etc.) começam a jogar no seio desta sociedade em transição.

Outro fenômeno apontado e desenvolvido por Gramsci ajudamos a entender alguns aspectos do desenvolvimento político, social e cultural de nosso país.

O "transformismo" ou ainda as "revoluções passivas", fenômenos por meio dos quais e através de processos de cooptação de intelectuais e dirigentes das classes subalternas, que já estão alijadas do processo político, a classe dominante esvazia as condições de luta política, implicando isso uma hipertrofia da sociedade política que penetra nos organismos de sociedade civil retraindo-os e enfraquecendo-os.

Segundo Hugues Portelli: "O transformismo é um processo orgânico: traduz a política da classe dominante que recusa qualquer compromisso com as classes subalternas, e assim atraí seus chefes políticos para agregá-los à classe política".^{2 1}

Carlos Néelson Coutinho no seu livro "A democracia como valor universal" aponta com clareza essa questão:

"Uma das conseqüências da modernização Conservadora no Brasil foi, como não poderia deixar de ser, o excessivo peso assumido pelo Estado, em particular das Burocracias ligadas ao poder executivo, que iam engrossando à medida que as sucessivas "revoluções passivas" punham em prática os mecanismos "transformistas" de cooptação. Mas o que se pôde observar é que a sociedade civil brasileira apesar de reprimida, cresceu e diversificou a partir dos últimos anos. Modernizando a sociedade, ainda que essencialmente a serviço dos monopólios e das multinacionais, a nossa última "revolução passiva" criou os pressupostos para sua superação."^{2 2}

O fenômeno do "transformismo" ou da "revolução passiva" teve enorme influência sobre os intelectuais brasileiros, pois que as transformações ocorridas ao longo de nossa história resultaram mais de uma conciliação com o passado, ou seja, reformas pelo alto, num pacto entre as frações da classe emergente e progressista e as frações conservadoras, tendo sido o Estado o momento mais representativo dessa conciliação e deste pacto.

É também Carlos Néelson Coutinho que aponta das mais peculiares conseqüências no plano da cultura deste modelo de modernização conservadora:

“dado que o instrumento e o local da conciliação de classes foi sempre o Estado, verificou-se um fortalecimento do que Gramsci chamava de “sociedade política” (do conjunto de aparelhos burocráticos e militares que exercem a dominação através do executivo), em detrimento da “sociedade civil” (do conjunto de aparelhos ideológicos através dos quais uma classe, ou bloco de classes luta pela hegemonia ou capacidade de dirigir o conjunto da sociedade).”²³

Uma das formas da classe dominante perpetuar a exclusão das classes trabalhadoras do processo político nacional, reforçando o caráter elitista e autoritário da formação da nossa sociedade, foi justamente através do “transformismo” assimilar os seus representantes orgânicos, e diluí-los nos organismos de poder, logicamente em posição subalterna.

Entre os mecanismos de assimilação ressaltamos o “favor”, o recrutamento para burocracia civil e militar, destacando-se (mais recentemente) também a tecnocracia.

O enorme peso do Estado, a estatização dos organismos de sociedade civil e sua escassez acaba por reforçar esta tendência.

Por fim, convém ressaltar que esta tendência à conciliação que se manifesta sobretudo no momento estatal, impregna não só os intelectuais liberais, mas também os intelectuais de esquerda, bem como os partidos que se auto-intitulam, a vanguarda da classe operária.

III – QUAIS AS REAIS POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO ?

Quais as reais possibilidades da educação numa sociedade capitalista, já que aparece como apêndice de um sistema econômico, e este como manifestação das relações de produção que se estabelecem entre os homens ?

É este o questionamento profundo que devemos fazer.

Se é verdade que a neutralidade mistificada da educação e das ciências é um mito, pela qual tenta a classe dominante alijar a classe dominada de um questionamento e de uma vinculação mais estreita com a realidade histórica, se é verdade que a educação cumpre um papel instrumental, legitimador e justificador da ordem econômico-social capitalista, se é inteiramente falsa a idéia de que a educação é a força motriz do desenvolvimento econômico e das transformações sociais, quais as verdadeiras chances de um projeto pedagógico alternativo, de uma “pedagogia do oprimido”? É ela possível ?

Ora, a idéia de que a educação é um meio por excelência do desenvolvimento econômico social, pelo qual se diminui as diferenças entre os indivíduos em dada sociedade, e que todas as imperfeições e malezas desse sistema social se devem ao baixo padrão cultural do povo, e, que, portanto, todos os problemas estariam solucionados com a expansão da educação escolar, restou histórica e cientificamente provada ser uma grande farsa.

Portanto, a crítica da educação nas sociedades capitalistas, ao "messianismo pedagógico", deve levar necessariamente a uma reavaliação de suas possibilidades.

Entendemos, contudo, que a postura meramente formal e não dialética, de aceitação do sistema educacional como mero subsistema encarregado da difusão da ideologia da classe dominante, pode-nos conduzir a conclusões precipitadas e equivocadas.

O fato de ser o sistema educacional um momento da hegemonia ou em alguns casos de coerção, não deve levar a conclusões mecanicistas. As relações entre o sistema econômico, o modo de produção e os demais organismos que compõem a totalidade social, não são meras relações deterministas e mecânicas, mas dialéticas, não se podendo desprezar a atividade criadora que o homem pode exercer nos seios de tais relações.

O encarar a escola como aparelho de hegemonia ou aparelho de coerção, controlados pela classe dominante no sentido da legitimação do seu projeto político-social, não deve conduzir à crença de que isto implica a neutralização da luta de classes, e, portanto, à paralisia da história. Essa conclusão é falsa, pois que o conflito e a luta de classes se originam e se localizam fora do sistema educacional, manifestando-se nos "organismos privados" ou "organismos de coerção", mas não só neles.

Ora, nenhuma forma de dominação é absoluta, mesmo porque a realidade a que se refere não é uma totalidade acabada, mas dialética e contraditória, que implica "disfunções", colocando em risco o projeto de dominação. E é por isso, entendo, que se abre para a educação, mesmo instrumentalizada pela classe dominante, reais possibilidades na luta pelas transformações sociais revolucionárias. De que é possível desarticulá-la do projeto de dominação e rearticulá-la ao projeto libertador das classes trabalhadoras. A educação abre determinados "espaços político-pedagógicos" que devem ser ocupados pela classe dominada e seus intelectuais orgânicos, buscando cada vez mais alargá-los, difundindo uma contra-ideologia, apontando para um projeto pedagógico e social libertador.

Moacir Gadotti coloca com precisão o problema:

"A ideologia não consegue dominar inteiramente o ato educativo; sempre fica um espaço livre. E é justamente este canteiro que deve ser cultivado, é esse espaço livre que o educador deve alargar. Mesmo

numa educação dominada, guiada por uma pedagogia opressiva, o educador ainda tem a chance de plantar nesse espaço aberto a semente da libertação.”

IV – CONCLUSÃO

Entendemos que a problemática educacional não deva ser tratada numa perspectiva mecanicista, onde se acentue demasiadamente o caráter dependente da educação, anulando toda possibilidade de intervenção criadora do homem sobre as contradições da realidade, nem numa perspectiva idealista e ideológica que é o caráter instrumental da educação nas sociedades capitalistas.

A negação do “messianismo pedagógico” não deve conduzir a puro ceticismo em relação às possibilidades da educação. Evidentemente a superação da contradição fundamental da sociedade capitalista, que se situa na posição que as classes sociais ocupam no processo produtivo, não se dará no plano das superestruturas, mas no próprio sistema de relações de produção com sua efetiva supressão.

Mas a luta de classes não se dá apenas no local de produção material da sociedade capitalista, ao contrário, ela permeia o todo social, estendendo-se a todas instituições, aparelhos e organismos dessa sociedade. Portanto, também no aparelho escolar se trava uma violenta luta entre as concepções de mundo da burguesia e do proletariado.

Se, efetivamente a educação não é a solução para os problemas sociais, nem a força motriz da história, tem ela um papel a desempenhar no sentido da supressão do sistema capitalista.

A luta que se trava cotidianamente no organismo educacional é específica, necessitando de um vínculo orgânico que a insira num universo social maior, na busca de uma ordem mais justa e mais humana.

Mas como realizar essa vinculação ? Como atuar no seio desses organismos e neles plantar a semente de uma contra-ideologia, de uma ideologia proletária ? Como utilizar-se de suas contradições ? Como ajudar a construir um projeto pedagógico alternativo vinculado às reais necessidades do povo brasileiro ?

As respostas a essas questões exigem um aprofundamento teórico que possibilite uma ação consciente e uma prática libertadora no interior das instituições educacionais, e é, sobretudo isso, que deve possibilitar e oferecer um programa de mestrado em Filosofia da educação.

Em meio a muitas dúvidas que a própria complexidade do fenômeno educacional provoca, pelo menos restam algumas certezas:

A organização escolar tem um papel a cumprir não apenas na adaptação ou reforma das instituições, mas na própria transformação

revolucionária da estrutura social, onde a educação assuma uma nova perspectiva, e não seja um processo de dominação e adaptação às relações de produção injustas e desumanas, através das quais a classe dominante assegura seus privilégios e condenam a classe trabalhadora às condições de exploração de sua existência.

Embora diretamente ligada e condicionada às transformações estruturais da sociedade, a luta no sentido da formulação de um projeto pedagógico, alternativo de uma "pedagógico alternativo," não deve ser desprezada. Um projeto onde a educação seja "processo permanente de aprendizado e produção", instrumento de libertação do homem, ajudando-o a incorporar suas potencialidades intelectuais no processo de trabalho, e através do trabalho consciente e transformador, renegar a sua condição de objeto imposta pelas relações de produção capitalistas, e descobrir-se como agente criador e sujeito da história, construindo a sua verdadeira dimensão.

BIBLIOGRAFIA

1. ALBUQUERQUE, J. A. Guilhon. **Instituição e Poder**, Editora Graal, Rio de Janeiro, 1980.
2. ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado**, Editorial Presença, Portugal.
3. BOURDIEAU, Pierre. **A Reprodução**, Livraria Francisco Alves, Rio de Janeiro, 1975.
4. COUTINHO, Carlos Néelson. **A Democracia como Valor Universal**, Livraria Editora Ciências Humanas Ltda., São Paulo, 1980.
5. CRITELLI, Maria Dulce. **Educação e Dominação Cultural**, Cortez Editora-Autores Associados, São Paulo, 1980.
6. CUNHA, Luís Antônio. **Uma Leitura da Teoria da Escola Capitalista**, Achiamé, Rio de Janeiro, 1980.
7. CURY, Carlos Roberto Jamil. **Ideologia e Educação Brasileira**, Editora Cortez e Moraes, São Paulo, 1978.
8. FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, Editora Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1977.
9. FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade**, Editora Moraes, São Paulo, 1980.
10. GADOTTI, Moacir. **Educação e Poder: Introdução à Pedagogia do Conflito**, Cortez Editora — Autores Associados, São Paulo, 1980.
11. GRAMSCI, Antonio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**, Editora Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 1978.

12. GRAMSCI, Antonio. **Concepção Dialética da História**, Editora Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 1978.
13. GRAMSCI, Antonio. **Maquiavel e a Política do Estado Moderno**, Editora Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 1978.
14. GRUPPI, Luciano. **O Conceito de Hegemonia em Gramsci**, Editora Graal, Rio de Janeiro, 1980.
15. MACCIOCHI, Maria Antonieta. **A Favor de Gramsci**, Editora Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1977.
16. MANACORDA, Mário A. **El Principio Educativo En Gramsci**, Ediciones Sigueme, Salamanca, 1977.
17. PAMPLONA, Marco Antonio Villela. **A Questão Escolar e a Hegemonia como Relação Pedagógica**, Cadernos do CEDES, Centro de Estudos Educação e Sociedade nº 3.
18. PAOLI, Niuvenius Junqueira. **Ideologia e Hegemonia: As Condições de Produção da Educação**, Cortez Editora, Autores Associados, São Paulo, 1980.
19. PIOTTE, J. M. **El Pensamento Político de Gramsci**, Tipografia Emporium S. A., Barcelona, 1972.
20. PORTELLI, Hugues. **Gramsci e o Bloco Histórico**, Editora Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1977.
21. ROSSI, Wagner G., **Capitalismo e Educação**, Cortez e Moraes, São Paulo, 1978.
22. SAVIANI, Demerval. **Educação: do Senso Comum à Consciência Filosófica**, Cortez Editora – Autores Associados, São Paulo, 1980.
23. VÁZQUEZ, Adolfo Sanches. **Filosofia da Práxis**, Editora Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1977.

NOTAS

- (1) Moacir Gadotti. **Educação e Poder: Introdução à Pedagogia do Conflito**, p. 32.
- (2) Louis Althusser. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado**, p. 46.
- (3) Moacir Gadotti. *ib.*, p. 31.
- (4) Louis Althusser. *ib.*, p. 60.
- (5) Pierre Bourdieu. **A Reprodução**, p. 215.
- (6) J. A. Gilhon de Albuquerque. **Instituição e Poder**, pp. 18-19.
- (7) Antonio Gramsci. **II Materialismo Storico e La Filosofia di Benedetto Croce**, p. 48.
- (8) *Id.*, *ib.*, p. 49.
- (9) N. Bobbio. **Gramsci e La Cultura Contemporanea**, p. 90.
- (10) Hugues Portelli. **Gramsci e o Bloco Histórico**, p. 56.
- (11) Antonio Gramsci. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**, p. 10.
- (12) Antonio Gramsci. **Maquiavel e a Política do Estado Moderno**, p. 132.
- (13) Hugues Portelli. *ib.*, p. 34.
- (14) *Id.*, *ib.*, p. 35.
- (15) Antonio Gramsci. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**, p. 7.

- (16) Marco Antonio V. Pamplona. **Educação e Política – Gramsci, e o Problema da Hegemonia**, CADERNOS DO CEDES nº 3, p. 19.
- (17) Antonio Gramsci. **II Rissorgimento**, p. 71.
- (18) Niuvenius J. Paoli. **Ideologia e Hegemonia – As Condições de Produção da Educação**, p. 37. •
- (19) Hugues Portelli. **ib.**, p. 87.
- (20) Carlos Nelson Coutinho. **A Democracia como Valor Universal**, p. 55
- (21) Hugues Portelli, **ib.**, p. 71.
- (22) Carlos Nelson Coutinho. **ib.**, p. 58
- (23) Carlos Nelson Coutinho. **ib.**, p. 72.